MATERIAL DIDÁTICO

FUNDAMENTOS
DO ENSINO DA ARTE
NA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 3
2 ARTE NA ESCOLA 4
3 O ESPAÇO DA ARTE NA ESCOLA 5
4 O PROFESSOR DE ARTE 9
5 A ESCOLA - CENÁRIO DE CULTURA E ARTE 14
6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2019 E O ENSINO DA ARTE 19
7 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 24
8 ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES 26
9 ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES 29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 35
10 ARTIGO PARA REFLEXÃO 37

1 INTRODUÇÃO

Prezado aluno!

O Grupo Educacional FAVENI, esclarece que o material virtual é semelhante ao da sala de aula presencial. Em uma sala de aula, é raro – quase improvável - um aluno se levantar, interromper a exposição, dirigir-se ao professor e fazer uma pergunta, para que seja esclarecida uma dúvida sobre o tema tratado. O comum é que esse aluno faça a pergunta em voz alta para todos ouvirem e todos ouvirão a resposta. No espaço virtual, é a mesma coisa. Não hesite em perguntar, as perguntas poderão ser direcionadas ao protocolo de atendimento que serão respondidas em tempo hábil.

Os cursos à distância exigem do aluno tempo e organização. No caso da nossa disciplina é preciso ter um horário destinado à leitura do texto base e à execução das avaliações propostas. A vantagem é que poderá reservar o dia da semana e a hora que lhe convier para isso.

A organização é o quesito indispensável, porque há uma sequência a ser seguida e prazos definidos para as atividades.

Bons estudos!

2 ARTE NA ESCOLA

Fonte:projetojaciaraanhanguera.blogspot.com.br

A escola é uma instituição social. A educação é, portanto, um processo de viver e não uma preparação para a vida futura. A educação atual fracassa, em grande parte, porque despreza este princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária e porque concebe a escola como se fosse um lugar onde se deverá dar uma certa informação, onde certas lições deverão ser aprendidas, ou ainda, onde se deverão formar certos hábitos. O valor destes, situa-se em larga medida, no futuro remoto; a criança tem que fazer essas coisas por causa de uma outra coisa qualquer que ela terá de fazer; são apenas uma mera preparação. Consequentemente, não fazem parte da experiência de vida da criança e por isso não são verdadeiramente educativas.

A escola enquanto instituição/espaço construtivo é potencialmente necessária à ampliação do conhecimento e das diversas leituras prováveis de mundo, porém, hoje, a não mais Educação Artística e nem mesmo a Arte-Educação, e sim o Ensino de Arte, apesar das mudanças na nomenclatura e na perspectiva metodológica, mantém-se em discussão, buscando/visando não só a manutenção e a garantia do seu reconhecimento, seu espaço e a sua vigência no currículo escolar brasileiro, como também, e de forma incisiva, a sua sobrevivência e desenvoltura na prática escolar.

Essa é uma leitura generalizadora, porém coberta de razões quando ainda se vê no Brasil, em pleno século XXI, aulas de arte para se colorir/pintar desenhos

mimeografados e professores (as) regentes na polivalência tentando ensinar arte, sem o mínimo de conhecimentos, sem a formação específica/habilitação em arte. Justificando-se esse pensamento, reporta-se às Marias Fusari e Ferraz, que assim compreendem/leem tal questão: na prática, a educação artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem ou desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico.

Nesta perspectiva, as vertentes do fazer e apreciar a arte envolve um trabalho articulado, vivencial e substancialmente contextualizado, o que requer, dentre outras coisas, um professorado curioso, aventureiro e responsável para a incorporação do papel de mediadores, sujeitos transformadores e construtores de novas relações de ensino-aprendizagem para que a arte possa ocupar o lugar que lhe é devido nos currículos escolares.

Fonte: projetojaciaraanhanguera.blogspot.com.br

3 O ESPAÇO DA ARTE NA ESCOLA

Diante das restrições às quais a arte é submetida nos programas educacionais, a função do professor, para além de ministrar aulas, tem sido a de criar na escola uma abertura ao diálogo, mostrando que a arte tem um sentido, um domínio específico,

uma linguagem própria e uma contextualização histórica que lhe é inerente. Assim, legitimando seu papel, a escola precisa reconhecer que a sua competência inclui o educar para a capacidade de julgar, bem como, acompanhar e avaliar as atividades e as experiências da sua clientela.

Defende-se, pois, a importância e validade do ensino de arte porque, além de instrumentalizar o indivíduo para o desenvolvimento da sua criatividade e percepção, é também objeto de estudo e experiência cognitiva, o que desvela a arte como mobilizadora da construção do conhecimento. Desta forma:

> Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de re- significar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto- impulsionam, como polos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações com o já sabido (MARTINS, 1998).

Nesta linha de pensamento, o indivíduo pode construir um percurso criador informado e contextualizado à produção artística histórica, desenvolvendo-se como sujeito ativo, crítico e criativo, com repertório e poética visuais próprios e, a partir do convívio com *obras primas,* abre- se- lhe as possibilidades de um ensino da alegria cultural e estética presentes no contexto, o que não deixa de ser uma das principais funções da escola. À escola cabe, enfim, organizar e sistematizar o aprendizado em atividades educativas, onde o sujeito possa estar tanto quanto criador como apreciador da sua herança artística, onde o fazer possa retro- alimentar-se pelo conhecimento de outros criadores/artistas e pela oportunidade de realizar a leitura de suas próprias produções. Assim, na capacitação para essa leitura, a educação do olhar é fundamental porque olhar e pensar são aprendizados.

Aprender a ver é perceber diferenciações, compreendê-las e estabelecer relações com as semelhanças. Mas, na maioria das escolas o Ensino de Arte ainda funciona como adereço, disciplina decorativa no currículo e até como relações públicas, orientando eventos, enfeitando o espaço físico, organizando festividades nas datas comemorativas, ou seja, um apêndice da programação curricular e pedagógica da instituição educacional. É a arte e o seu ensino a serviço da comunidade, cuja função maior é a ilustração de fatos e eventos.

Em muitas escolas a arte é compreendida como atividade e não como disciplina obrigatória na grade/proposta curricular, contemplando temas e técnicas que ocupam o lugar de conteúdos e objetivos, reduzindo o ensino de arte a uma sucessão de exercícios e fazeres artísticos, um *laissez-faire* contínuo de composições livres, espontâneas, ou o que ainda é pior e mais comprometedor, brinca-se de ensinar-aprender arte copiando/reproduzindo imagens de obras de arte, num procedimento paradoxal: a submissão a uma pretensa visão verdadeira, a do artista/autor da obra e a multiplicidade dos pontos de vista manifestados pela história da arte. A posição cultural da escola deveria, entretanto, trazer a obra como algo para se olhar, contemplar, sentir, pensar, uma arte para se viver e não para se reproduzir.

Fonte:www.portalbonfinopolis.com.br

Paralelo a esta postura pedagógica de recepção de imagens de obras/objetos de arte para reprodução, ainda se tem notícias de ensino de arte que se encarrega da imposição à criança de um repertório de signos gráficos como modelos criados por um senso comum, atitude na qual se condiciona os alunos a temas/códigos, acarretando um empobrecimento e operando uma profunda modificação no pensamento infantil. Ao impor modelos e condutas gráficas, nega-se a riqueza absoluta dos desenhos/registros trazidos/feitos em casa: admiráveis, ricos, variados, cheios de detalhes, espontâneos e com crivo pessoal. A criança em idade escolar segue perdendo essa pureza e autenticidade e incorpora clichês, citações, modelos, imagens emprestadas, manipuladas, utilizando-se de estereótipos, cópias,

reproduções e imitações, comprometendo desta forma a sua expressão livre/espontânea, atitude considerada pela grande maioria dos estudiosos do ensino da arte e da educação, não só como um pecado ou uma atitude ultrapassada e inconveniente, como também, nada educativa.

Parte-se então, em defesa da arte na sua concretude, ou seja, conviver com a arte e conhecer arte através da arte, são eixos que devem ser priorizados e norteadores de uma proposta para o ensino de arte na escola, pois os saberes incorporados em aprendizagem assimilatória serão aplicados em situação concreta de vida e de mundo. O principal desafio então, torna-se a construção de uma educação inovadora que permita ao aprendiz o desenvolvimento de suas capacidades para que possa inteirar-se de forma flexível, crítica e criativa na construção de saberes. De acordo com Anamélia Buoro:

> A natureza da escola, de maneira geral e como a conhecemos e vivenciamos, não privilegia um modelo de aprendizagem por relação direta com a realidade. O conhecimento de mundo que se faz por mediação da escola é necessariamente filtrado pela ferramenta verbal – de preferência em sua forma escrita [...]. Investidos do papel e da função de educadores em arte, uma nova dimensão acrescenta-se para nós: a da construção sensível de nossa competência para mediar outros olhares e encaminhá-los à auto-compreensão e à compreensão do mundo e seus mistérios. (BUORO, Anamelia, 2002)

Portanto, dependendo da maneira como se coloca e se trabalha a proposta da leitura/recepção de imagem de obras, contribui-se exatamente para a alienação e os supostos filtros verbais. Assim, romper com as cristalizações e a passividade na aprendizagem e contribuir para a inserção do aluno neste mundo globalizado e mutante, passam a ser palavras de ordem no meio educacional, desvelando-se a necessidade de planejamentos e projetos educativos que venham ao encontro do interesse do aluno, uma postura coerente com a realidade sócio-cultural escolar e a possível e necessária flexibilização de estratégias.

4 O PROFESSOR DE ARTE

Fonte:www.vvale.com.br

O papel/função do professor de arte é evidente, elementar e fundamental na formação humana e artística, evidenciando-se a necessidade de se valorizar o trabalho realizado na sala de aula, espaço onde o processo ensino-aprendizagem se estabelece e se frutifica na relação conteúdo/professor/aluno, permitindo uma busca contínua rumo ao conhecimento e à troca de experiências. Como explica Biasoli:

> A sala de aula - espaço cênico - é o local onde o trabalho do professor se torna mais evidente, ou seja, é ali que se realiza uma situação de ensino formal e sistematizado, que o professor, numa relação conjunta de ação e reação com os alunos – relação pedagógica -, concretiza a maneira de ser dessa relação. É nesse espaço que o professor se mostra em seu papel de educador e se posiciona quanto à suas concepções, estabelece seus objetivos, desenvolve os conteúdos de sua disciplina, criando e recriando, à sua maneira, uma forma de executar e avaliar seu ensino. (BIASOLI, Cármen Lúcia Abadie, 1999)

É o professor que ambienta a sala de aula e a provê como cenário para as mais variadas manifestações de aprendizagem, criando no espaço físico as possibilidades para o aflorar de novos conhecimentos e sequencia os passos didáticos e o ritmo das aulas, de forma criativa e flexível, sendo perspicaz nos imprevistos, nos desafios, nas situações novas.

Fonte:?escolafazdeconta.com.br

Nesta expectativa, a inovação do espaço escolar, bem como a busca de alternativas estratégicas para o redimensionamento da *práxis* devem ser metas do educador que prima pela qualidade do ensino por ele ministrado, principal e primordialmente, no que se refere ao ensino de arte, tão desvalorizado e adormecido na educação básica do nosso país. Para se chegar ao conhecimento da arte é preciso, então, delinear caminhos para a aprendizagem artística e estética, através de procedimentos pedagógicos coerentes, visto que, na aprendizagem da arte, o artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, do seu projeto à exposição ao público, a sua socialização. Desta forma, o fazer artístico é o resultado das construções novas mobilizadas a partir de sínteses emocionais e cognitivas emergidas no contato com a cultura. Assim, em arte, o estético é a compreensão sensível cognitiva do objeto artístico em estudo, contextualizado no tempo-espaço e sócio culturalmente.

Para além do isolamento e da desvalorização da arte no contexto escolar, ainda se tem o agravante da figura do professor não ser muito clara na sociedade como um trabalhador/profissional, igualmente desvalorizado na sociedade. O professor é também um intelectual dos assuntos educacionais e não se pode concebê-lo apenas como um vocacionado ao magistério, pois a vocação é uma forma de relação de trabalho, porém, sem sombra de dúvidas, a educação ou o magistério há muito deixou de ser uma simples vocação para ser uma profissão.

Quanto a essas desvalorizações/discriminações da arte e do ensino de arte, é Biasoli quem novamente esclarece:

> A desvalorização da arte e de seu ensino é fruto de um processo histórico, uma herança de nossa colonização ora concebida como trabalho manual, ora como acessório cultural de refinamento da elite intelectual, exatamente pelo fato de a ideia da arte não ser considerada uma forma de conhecimento. O conhecimento, historicamente, está relacionado ao racional, à alma, e é tido como algo superior, ao passo que a arte está relacionada ao corpo, ao sensível e, por isso, é considerada algo inferior. [...]. Essa contradição ainda hoje está presente nas instituições que ensinam arte. Um ensino que continua ocupando um lugar subalterno no currículo escolar, apesar das reformas propostas ao longo do tempo. Fato que aponta, como solução, para um trabalho com arte fora do sistema educacional. (BIASOLI, Cármen Lúcia Abadie, 1999)

Discorda-se, pois, destas últimas palavras, pois não se partilha aqui da ideia da arte perder o seu espaço no contexto escolar. É uma solução paliativa que tem feito inaugurar uma onda de escolas de arte particulares, que não comungam dos mesmos princípios e objetivos do ensino de arte na escola, trazendo a volta ao academicismo instalado na reprodução/cópia fiel de objetos/modelos, como desenhos de observação destituídos de contextualização teórica, fato esse que não deve intimidar os seus defensores e nem camuflar os problemas/dificuldades da arte e o seu ensino para a sua permanência no cenário educacional. Isso instiga à luta para mostrar que a arte na escola é possível: com qualidade, com transparência enquanto processo de aprendizagem e com resultados satisfatórios para uma leitura/abordagem maior a que o seu conteúdo versa e propõe, uma prática pedagógica reflexiva que envolve a concepção do conhecimento enquanto processo, privilegiando a interferência no conhecimento posto pelos legados culturais e artísticos da humanidade. É necessário, então, romper com as práticas repetitivas, reprodutivistas. É necessário uma arte e um ensino de arte autênticos, imersos num romper, numa vontade/necessidade de ruptura para a negação do continuísmo: uma *práxis* verdadeiramente criadora, inovadora, onde o educador, com sede de acertar, possa sentir-se gratificado pela parte que lhe cabe na formação do aluno sob a sua responsabilidade.

O trabalho com arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuadamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação em arte.

Fonte: www.metodista.br

Pensando de forma mais abrangente e objetivando a educação como formadora e estabilizadora da integralidade do indivíduo, um dos maiores objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, aptos a pensar e agir de forma independente. Nesse campo, a contribuição das artes poderia ser grande, já que elas, mais do que qualquer outro componente curricular, deveria incentivar os alunos a uma produção que não dependesse de modelos.

Não é, entretanto, o que ocorre nas aulas de artes. Na maioria delas, as práticas docentes estão calcadas em uma concepção modelar e padronizada de ensino: os professores sempre determinam o que e como fazer, cabendo aos alunos realizar a tarefa proposta, todos do mesmo modo e ao mesmo tempo. Esse padrão ocorre no ensino da música, da dança, do teatro e das artes visuais, mas não é privilégio do ensino artístico e pode ser observado em todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

A escola não existe sem o aluno e não funciona sem o professor/educador. Muito criticado e por vezes incompreendido, o professor carrega os ossos do ofício, onde é mais cobrado do que aprovado em suas ações. Ciente da sua importância no meio escolar, Sandra Richter sustenta que o papel do professor deva ser pautado no seguinte pressuposto:

> Nenhum professor pode constituir conhecimento pelo aluno. Pode apenas sustentar, dar continência (segurar, conter, suportar) às ações de cada um na dinâmica sensível de cooperação social, enquanto ato de reunião e

> comunhão com o outro, pela capacidade adulta de ser sensível e compreender as dificuldades vividas que cercam o processo de aprender, os obstáculos que cada criança deve superar e ultrapassar, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos frente à novidade que é o desconhecido. O criar passa necessariamente pelo interrogar e pelo fazer, por invenções mais que descobertas: por isso arte não se 'ensina': arte se faz, vive-se. A criança não apreende senão aquilo que constrói, aquilo que faz. E é somente quando o outro se torna autor que podemos acreditar na tarefa da educação. (RICHTER, Sandra, 2001)

Fonte:www.artedespertar.org.br

Ainda sobre o papel/função do arte-educador ou professor de arte, na perspectiva de pesquisador com ação/práxis reflexiva, é importante ressaltar que para que possa desempenhar com segurança o papel de mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos saberes históricos e culturais sistematizados, o educador do ensino fundamental não necessita transformar-se em exímio conhecedor de arte. Precisa apenas tomar gosto pela pesquisa e investir na busca de informações e conceitos (muitas vezes escassos, porque muito atuais) sobre o tema, a obra e o artista em estudo.

> O papel fundamental da intervenção sensível e informada do adulto nas condutas de criação é constituir espaços e criar situações em que cada criança possa exercitar a liberdade de fazer para falar de si e do mundo, favorecendo o falar durante o instante/tempo da concentração exigida pelo prazer do gesto significador, que age sobre a materialidade do mundo para produzir e inventar formas. Formar é fazer e, em arte, dizer e fazer não se separam: o fazer é um dizer na medida em que toda forma se significa. (RICHTER, Sandra, 2001)

5 A ESCOLA - CENÁRIO DE CULTURA E ARTE

Fonte:www.sananduva.rs.gov.br

De forma generalizada, a escola tem encontrado dificuldades para manter-se como instituição/instância cultural estratégica numa dimensão socializadora. Talvez a sua maior preocupação hoje, seja a de lidar com as diferenças. Pelo menos tem sido este o discurso: trabalhar a heterogeneidade. Mas, na verdade, muito se tem visto de contrário: discriminar, ao invés de incluir, valorizar o melhor e manter-se indiferente ao menos dotado. As disciplinas concorrem entre si como conteúdos estanques percebendo o aluno como um fragmento, um apêndice do seu corpo, não visando à formação e ao desenvolvimento integral desse ser humano que está sob a responsabilidade do educador para crescer, desenvolver e integrar-se/adaptar-se ao mundo, ao contexto onde vive.

Não existe sensibilidade para estas questões, radicalizando-se a forma de vivenciar o espaço escolar como se nele não houvesse troca, fluidos, relações sócio-afetivas, apenas cognitivas e nunca sensíveis. Neste aspecto, Curtis conclama a um gesto reflexivo ao afirmar que:

> A escola cumpre uma função de reprodução social, legitimando as diferenças de classe numa competência equitativa, uma vez que o sistema escolar se vale do seu reconhecimento de instância legítima de imposição para legitimar a hierarquia das culturas próprias de cada classe. Nessa linha de pensamento, a escola sustenta-se através da violência simbólica, em que a ação pedagógica é definida como um ato de imposição do arbitrário cultural, que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca.

E vai além, discutindo e tecendo críticas, pois:

> (...) constata-se que a escola pública enfrenta atualmente uma situação problemática no nível sociopolítico que se reflete na concepção de educação institucionalizada, herança do projeto moderno de educação. Tal enfrentamento diz respeito à atual postura política hegemônica que se vale de mecanismos de poder, cuja natureza é discursiva. Nesse sentido, pode-se inferir que o emprego sistemático da violência simbólica é utilizado para moldar a capacidade reflexiva dos indivíduos, através, principalmente, dos meios de comunicação. (CURTIS, Maria do Carmo. 1997)

Faz-se necessário, sob esta ótica, pensar o Ensino de Arte com qualidade, evocando a urgência em se colocar o artista, a obra, o público e a comunicação como componentes do processo artístico e fontes instigantes para a organização e as repercussões dos conteúdos curriculares, bem como, os seus reflexos no fazer e no pensar arte enquanto expressão e cognição.

Porém, concorda-se com Duarte Jr. ao tecer as seguintes críticas em relação à educação/organização escolar de que a escola hoje se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. A escola ensina respostas que, na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e inquietações de cada um. As verdadeiras dúvidas dos alunos não chegam sequer a serem colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber, antecipadamente. Reproduz-se a cisão da personalidade, presente em nossa civilização: cria-se um mundo teórico, abstrato, que serve apenas para fazer provas e ‘passar de ano’, e que não se articula à vida vivida dos estudantes. Há um fosso profundo entre o que se fala e o que se faz. Entre a teoria e a prática.

Fonte:www.unicesumar.edu.br

Apesar desse pensamento ser do ano de 1983, encontra-se numa perspectiva otimista, porque o quadro que hoje se desenha/configura nas escolas é de uma hora/aula semanal para o ensino de arte, contrapondo-se às disciplinas ditas mais sérias, contempladas por uma carga horária de três a cinco horas/aula por semana. Independente da carga horária ocupada pela arte no currículo escolar é fundamental a introdução de estudos de estética, crítica e história da arte, paralelos à produção artística em qualquer nível de ensino, Infantil, Fundamental, Médio e/ou Superior, pois *A epistemologia da arte não se configura apenas pelo fazer artístico* [...]. *É necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar e interpretar imagens para conhecer arte, além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura. (*BARBOSA, Ana Mae, 2002)

Para Fusari, “A arte é um dos modos de conhecimento ao qual os estudantes devem também ter acesso, assumindo-se como sujeitos capazes de apreciação estética e criação artística, articuladas aos processos e mediações da cultura contemporânea. ”

De uma forma realista e muito positiva, Ferraz citando Cenafor, sintetiza que:

> agir no interior da escola é contribuir para a transformação da sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é mediador da relação pedagógica - um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais. (FERRAZ & FUSARI, 1993)

Fonte:www.saopedro.rn.gov.br

Sob esse prisma, Maria do Carmo Curtis discute/critica o papel da escola como difusora/promotora de saber e cultura. Mesmo reconhecendo e reafirmando a força potencializadora da arte enquanto instrumento para tal, admite que as escolas no Brasil não estão preparadas para uma educação multicultural ao trazerem em seu quadro docente, profissionais não qualificados, tendo-se em vista que a formação em arte na qual se habilitaram para lecionar o conteúdo, não lhe proveram de experiências que remetessem a esses aspectos:

> (...) as instâncias difusoras da cultura, como a escola, ao promover o consumo de bens simbólicos, instituem o consumo admirativo, em consequência, ao invés de qualificar socialmente os alunos, acabam por reforçar a distância entre o público e a obra. Situação que justifica estudar as possibilidades de desenvolver a leitura de obra que não se restrinja à sua mera veiculação. (CURTIS, Maria do Carmo, 1997)

Há que se concordar em parte com a autora no tocante à formação do professor. Porém, acredita-se que a formação continuada está aí para que os docentes se qualifiquem e busquem atualização para seguirem em caminhada, trazendo para a escola novos olhares para o fazer artístico e para o ensino de arte. Todavia, segue-se acreditando que arte se faz e se vive, apostando-se na criação livre e espontânea, na invenção e na descoberta. Acredita-se que arte se ensina e se aprende a partir do contato com materiais artístico-plásticos que nutrem e potencializam o gesto criativo.

Fonte:www.tadaimacuritiba.com.br

Entretanto, segundo Dewey (1994) é enfadonho rodear o aprendiz com materiais e instrumentos, deixando-o reagir a eles de acordo com os seus desejos, por acreditar no direcionamento da experiência no sentido de um processo contínuo de expressão e desempenho e não em construções esporádicas. Não se concebe assim, a arte somente pelo fazer, mas a arte recebida, apreciada, lida, fruída, contextualizada a partir da mediação do educador com os interesses do aluno e a proposta de ensino em arte. De qualquer forma, a escola e o professor não podem ser responsabilizados sozinhos por toda a negação do ensino da arte. Para Barbosa:

> Os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2002)

Partindo-se do princípio que o ensino de arte na escola deva primar pela ampliação do repertório cultural da sua clientela no âmbito de suas experiências estéticas, concebe-se-a como um canal para o alargamento dos horizontes perceptivos, numa atitude de aproveitamento e respeito ao conhecimento e às experiências trazidas de casa, de suas relações com o meio e com o mundo. Desta forma, o ensino de arte não se restringe ao desenvolvimento do potencial criador e nem o tem como exclusividade, pois hoje transita pelo enfoque da construção do conhecimento, da arte-cognição (caminho para a aprendizagem estética e artística, rumo à educação da sensibilidade). Desta forma, os meios artísticos gráfico-plásticos, na educação, tornam-se estratégias de um fazer infantil que integra imaginação e sensibilidade, razão e desejo, produção e invenção, imagem e palavra, como modo poético de conhecer a si, aos outros e ao mundo, permitindo à criança exercitar com prazer sua humana condição de criar sentidos através das diferentes linguagens visuais.

Portanto, ampliam-se os referenciais da arte enquanto recepção, apreciação e fruição, re-significando o ato de ler para além das palavras, ultrapassando o código escrito e verbal para trazer a linguagem plástica à escola enquanto manifestação de cultura, prazer, conhecimento e sensibilidade.

6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2019 E O ENSINO DA ARTE

Fonte: jornalvoznet.com.br

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões são:

- **Criação**: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica**: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e

manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

- **Estesia**: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

- **Expressão**: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição**: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão**: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e

expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram- -se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as

escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas.

7 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades

tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando- -as nas criações em Arte.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

8 ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Fonte: educacaoinfantil.aix.com.br

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

ARTE – 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	Sistemas da linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

ARTE – 1º AO 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	Contextos e práticas	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	Elementos da linguagem	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	Processos de criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e

		encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

9 ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Fonte: nova-escola-producao.s3.amazonaws.com

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e

internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas.

ARTE – 6º AO 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes Visuais	Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
	Elementos da linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual,

		coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

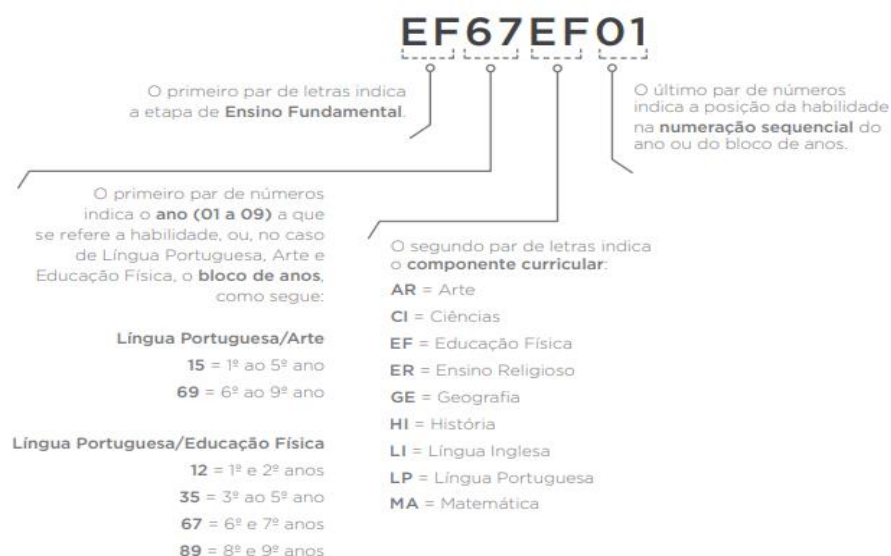
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Teatro	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

Segundo esse critério, o código **EF67EF01**, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código **EF04MA10** indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Concepções e práticas artísticas na escola*. *In*: FERREIRA, Suecli (Org.). *Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, Papirus, 2001.

BARBOSA, *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, 2002, p. 14.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

BIASOLI, *A formação do professor de arte*. *Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, 1999, p. 136-7.

BIASOLI, *A formação do professor de arte. Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, 1999, p. 86.

BRANDT, Ema. *Para um mundo com seres humanos criativos*. *In*: *Projeto. Revista...,* 2001, p. 35.

BUORO, *Olhos que pintam. Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, 2002, p. 59.

DEWEY, John. ESCOLA PLURAL**.** *Os Projetos de Trabalho I: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural.* Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

DUARTE JR, João Francisco. *Por que arte- educação?* Campinas-SP: Papirus, p. 72, 1983.

FERRAZ & FUSARI, *Metodologia do ensino da arte. Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, 1993, p. 16.

MARTINS, Miriam Celeste. *Didática do ensino de artes, a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, p. 8, 1998.

NARDIN, Heliana Ometto & FERRARO, Mara Rosângela. *Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola*. *In*: FERREIRA, Sueli (Org.). *Ensino das artes...,* 2001, p. 181.

RICHTER, Sandra. *A arte e a dimensão poética do conhecer na infância*. *In*: *Projeto. Revista de Educação: Artes Plásticas*. Porto Alegre: Ed. Projeto, v. 3, n. 5, p. 26, 2001.

RICHTER, Sandra. *In*: FERREIRA, Sueli (Org.). *Ensino das artes. Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, 2001, p. 27.

10 ARTIGO PARA REFLEXÃO

Autor: Luciana Gruppelli Loponte[1]

Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12469/7386

Acesso: 16 de maio de 2016

GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA NAS ARTES VISUAIS

Luciana Gruppelli Loponte

RESUMO – Gênero, educação e docência nas artes visuais. Este artigo pretende abordar a relação entre gênero, artes visuais e educação, destacando a importância do tema e a sua quase ausência nas pesquisas sobre arte e educação no Brasil. Neste sentido, o objetivo do artigo é situar a discussão sobre o tema a partir das publicações existentes, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área. Com um foco especial para a formação docente em arte, o trabalho apresenta algumas abordagens e problematizações possíveis que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte: o mito da genialidade artística e a “professora criativa” e relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder. Palavras-chave: gênero e educação, ensino de artes visuais, formação docente.

ABSTRACT – Gender, education and teaching in visual arts. This article examines the relationship between gender, visual arts and education, highlighting the importance of the theme and its virtual absence in art and education research in Brazil. The objective of this study is to situate the discussion about the theme, starting from existing publications, and also to pose new questions and present authors who can contribute to new research efforts in the field. Focusing especially on art teachers’ training, this article presents some approaches and possible problematizations that can lead us to look at art teaching from other viewpoints: the myth of artistic genius and the “creative teacher” and the possible relations between gender, art teaching and power. Keywords: gender and education, visual arts teaching, teacher training.

Uma mulher não tem lugar como artista até que ela prove repetidamente que não se deixará eliminar. Louise Bourgeois, Entrevista, 1971.

---

[1] Luciana Gruppelli Loponte é Doutora em Educação (UFRGS) e professora de arte do Departamento de Educação da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul). Endereço para correspondência: lucianagl@terra.com.br

> *Há oito anos atrás precisei dar aula de Educação Artística para turmas de 5ª e 8 ª série, foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte. Dava o que encontrava: trabalhos prontos, cópias, não tinha conhecimento nesta área.* Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

> *Eu nunca gostei de artes, na escola a professora obrigava a desenhar e pintar como ela queria, se você pintasse diferente já estava errado. E quando ela mandava desenhar aí sim eu queria morrer, pois sou péssima para desenhar.* Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

O que há em comum entre as afirmações acima? Aparentemente, nada. Ou muita coisa. De modos distintos e a partir de contextos diferentes, as três afirmações tratam da relação da mulher e as artes visuais. A artista Louise Bourgeois1 expressa a partir de sua própria experiência as dificuldades de ser reconhecida no mundo masculino das artes. Os trechos de memoriais de alunas de um curso de Pedagogia mostram algumas faces da relação entre docentes e o ensino de arte, que algumas vezes refletem experiências escolares um tanto traumáticas, que acabam interferindo de alguma maneira no modo como a arte é trabalhada nas escolas. Professoras são "obrigadas" a lecionar arte, sem a mínima preparação, como se esse fosse um conhecimento "nato" das mulheres.

Trago estas questões iniciais para introduzir um tema ainda não suficientemente explorado nas pesquisas em educação brasileiras: a relação entre gênero, arte e educação. Na primeira edição do seu livro Arte-educação: leitura no subsolo, de 1997, Ana Mae Barbosa afirmava não ter encontrado no seu levantamento sobre teses e dissertações sobre arte e educação no Brasil, nenhum trabalho que "tratasse da produção artística da mulher ou de seu viés apreciativo para completar nosso panorama multicultural", informação que foi corrigida com uma nota de rodapé a partir da segunda edição revista (Barbosa, 1999, p. 15) com o surgimento de algumas pesquisas. De lá para cá, o tema continua a ser pouco explorado no Brasil, tanto no campo da arte como no campo da arte e educação, ainda que esse tema mereça mais atenção em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Espanha, por exemplo.

O objetivo deste artigo é, dessa forma, situar a discussão sobre o tema gênero, artes visuais e educação a partir do que já tem se publicado por aqui, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área.

Talvez um dos maiores desafios seja a desmitificação da palavra “feminismo”, ainda carregada pelo radicalismo do forte movimento político empreendido a partir dos anos 60, principalmente no mundo ocidental. A palavra (e o próprio movimento) ainda causa certo estranhamento quando ligada à arte e à educação, embora diversos autores reconheçam a importância do movimento feminista, que implicou em uma “verdadeira reviravolta epistemológica” (Silva, 1999), com um grande impacto na crítica e na arte contemporânea a partir dos anos 70 (Archer, 2001) e, principalmente, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social, um dos elementos fundamentais para o descentramento do sujeito moderno cartesiano (Hall, 1999).

Um dos primeiros artigos publicados no Brasil sobre a crítica de arte feminista ligada à educação é de Elizabeth Garber (1996). A autora trata da discussão a partir de suas experiências pessoais como professora de arte, mãe, e cidadã norte-americana. No final do artigo ela deixa algumas questões aos leitores brasileiros: “como é a crítica feminista de arte no Brasil? Quais são as suas contendas, suas tendências, suas formas? ” (Garber, 1996, p.18). O aparente silêncio diante desses questionamentos, talvez indique que estas perguntas continuem sem resposta.

Ao traçar um panorama da arte-educação pós-colonialista no Brasil, Ana Mae Barbosa retoma algumas questões sobre o feminismo, salientando que a crítica feminista deve estar presente entre as muitas abordagens de leitura da obra de arte, até por que “a educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus egos culturais” (Barbosa, 1998, p. 51).

Ivone Mendes Richter (2003) também aproxima o feminino do ensino de artes visuais, embora não utilize referenciais teóricos ligados aos Estudos Feministas ou de gênero. Uma instigante pesquisa de campo sobre a estética no cotidiano nas famílias de alunas e alunos de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Santa Maria, RS é o ponto de partida para a discussão sobre o ensino intercultural das artes visuais na escola utilizando dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano2.

A emergência do tema da diferença em tempos pós-modernos traz a questão do “outro” (e a mulher como um “outro”) também para o campo da arte, embora no

Brasil a produção teórica nesse sentido caminhe a passos lentos. Destaco as seguintes publicações dos últimos anos: As artistas: recortes do feminino no mundo das artes, de Berenice Sica Lamas (1997); A imagem da mulher: um estudo da arte brasileira, de Cristina Costa (2002); Mulheres artistas nos séculos XX e XXI, organizado por Uta Grosenick (2003), e Mulheres pintoras: a casa e o mundo, catálogo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (2004). As publicações tratam da relação da mulher e a arte a partir de abordagens e enfoques completamente diferentes, mas podem ser um excelente subsídio para iniciar a discussão3.

Nos últimos anos, tenho procurado abordar estas questões em minhas pesquisas, procurando as “costuras” possíveis entre gênero e ensino de artes visuais, com um foco especial para a formação docente. Apresento aqui então algumas abordagens possíveis, que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte.

Artes visuais e gênero: algumas problematizações

Articular arte e gênero é, de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. A Arte, esta celebrada com inicial maiúscula e luminoso neon no mundo ocidental, tem outros adjetivos que mal vemos abaixo da palavra “Universal”. A Arte Universal ou a História da Arte legitima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Aparte os chavões pós-modernos, que talvez ainda precisem ser repetidos, o que importa aqui é problematizar quais são as implicações para nossos modos de ver a arte e o próprio ensino de arte. Ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou por “intervenções feministas”, como nomeia Griselda Pollock (2003), é de alguma maneira perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. É olhar como “antes-nunca-tinha-visto” – o que não quer dizer um olhar mais verdadeiro, mais iluminado ou mais consciente, não confundamos. A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder.

Muitas das questões que ligam arte a gênero originam-se de alguma maneira das provocações do artigo polêmico de Linda Nochlin (1989a), Why have there been no great women artists?, publicado originalmente em 1971. O artigo é considerado

fundador por várias estudiosas4 que se dedicam ao tema e também é bastante citado em textos que articulam gênero e ensino de arte. O artigo faz mais do que simplesmente perguntar sobre as mulheres artistas esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Entre outras coisas, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina e mesmo sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos “femininos”. Nochlin reivindica uma mudança de paradigma em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, desafiando categorias como a da “grande arte” feita por gênios ou por superstars, por exemplo (Nochlin, 1989 a, p. 153).

Acredito que estas questões são importantes para pensarmos a partir de pontos de vistas menos usuais sobre a docência em arte, já que grande parte das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. É claro que esta situação é bastante complexa e há muito para pensar. Professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos “estéticos” femininos.

Apesar de serem maioria, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. A despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador” (Mayayo, 2003, p. 21). A par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte. Mas de que são feitas essas visibilidades e invisibilidades5? Que relações de poder as constituem?

Há muito percebo que a problematização desses temas é, de alguma forma, determinante para o que se faz em ensino de arte. O contato com uma bibliografia específica sobre o assunto6 reforçou a minha intuição inicial. Estes trabalhos, embora,

de certa forma ainda sejam um pouco marginais dentro da produção acadêmica sobre ensino de artes visuais nos Estados Unidos e Canadá, refletem uma preocupação crescente do movimento feminista sobre questões relativas à arte e à educação, o que acontece pouco aqui no Brasil. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral) ainda têm um longo caminho a percorrer no nosso país, embora estejam avançando7.

Acredito que trazer estas questões para o debate sobre a docência em arte propricia novas formas de olhar, como se enxergássemos o que "antes-nuncatinha-visto". Afinal, de que arte falamos, que histórias de arte e ensino de arte escolhemos para narrar?

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. É assim que falamos de histórias e não de história, e o título do livro de Patrícia Mayayo (2003) não é por acaso: Historias de mujeres, historias del arte. Ou ainda é dessa forma que o título da coletânea de artigos organizados por Saccá e Zimmerman (1998) se justifica: Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories. As expressões quase intraduzíveis apontam para outras possibilidades além da history oficial – histórias delas? Nossas histórias? O questionamento de uma história de arte (e de ensino de arte) singular, pelos estudos feministas, passa entre outras coisas pela pergunta sobre o porquê da ausência das mulheres e pela interrogação da própria linguagem que legitima e produz o discurso predominante sobre arte.

Ao sublinhar a História da Arte como uma versão canônica disfarçada de uma única história da arte, ou uma lenda da criatividade cristã ocidental, tratada simplesmente como sinônimo de arte, Griselda Pollock (2003) não propõe, contudo, que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar das mulheres, mas reivindica "intervenções feministas" neste campo de saber, aparentemente tão consolidado. Não basta apenas adicionar confortavelmente nomes e histórias de artistas mulheres esquecidas8, mas redefinir os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais (Pollock, 2003, p. XXVII). Pollock, assim como Nochlin (1989a), clama por uma

mudança de paradigma, ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Ou ainda, no dizer de Nochlin, começar a pensar a história da arte “Outramente” (Otherly), o que exige que a política não seja concebida como um elemento adicional em nossas análises (Nochlin, 1989, p. XV).

Os estudos feministas desafiam nossas formas de pensar e de conhecer, implicando uma verdadeira “reviravolta epistemológica” (Silva, 1999, p. 94). Apesar das diferenças de abordagem das historiadoras e pesquisadoras que aliam arte a gênero, o que importa aqui são as possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. Que “intervenções feministas” seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência?

O mito da genialidade artística e a “professora criativa”

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heroica, um atributo de características marcadamente masculinas. Pesquisadoras e historiadoras como Griselda Pollock (1988), Patrícia Mayayo (2003), Linda Nochlin (1989, 1989a), Bea Porqueres (1994) e Whitney Chadwick (1992), por exemplo, fazem coro diante da desconstrução de um mito, que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista. Estas análises também respingam em artigos que procuram discutir gênero e ensino de arte9.

Com a difusão da chamada “proposta triangular10” e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um

talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É esse o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras11” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes12”. Prevalece em geral um modo de narrar que está presente na história da arte, desde, talvez, as primeiras biografias lendárias, escritas por aquele que é considerado o pai da história da arte, Giorgio Vasari. O seu livro As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos, publicado pela primeira vez em 1550, inaugura uma série de noções como genialidade, criatividade, excentricidade, que até hoje são associadas à visão tópica da criação (Mayayo, 2003, p. 28). Linda Nochlin ironiza a recorrência de narrativas em que o artista é descoberto em circunstâncias pastorais, da forma como, por exemplo, celebra a biografia de Giotto escrita por Vasari13 e reproduzida de várias formas até os dias de hoje. O artista teria sido descoberto por Cimabue, quando ainda criança, e sem instrução alguma desenhava ovelhas em pedaços de pedra. Relatos semelhantes fazem parte da biografia de outros artistas. Apesar de reconhecer que provavelmente há alguma verdade nessas histórias, o que Linda Nochlin (1989a, p. 154) quer sublinhar é o quanto elas refletem e perpetuam mitos enganosos sobre manifestações precoces de genialidade.

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heroica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández (2000, p. 85-86) argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário.

O que interessa aqui é como essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência claramente masculinos. Afinal, não há um substantivo feminino que corresponda a “gênio”, e isto não é uma simples questão gramatical sem importância. Quem pode criar? Nas narrativas dominantes da história da arte aqueles agraciados com o “dom” inato da criação artística são os homens. As mulheres artistas, em geral, aparecem como

exceções14. Quando era impossível evitar reconhecer a maestria de uma mulher em alguma prática artística, esta era atribuída a um homem, e assim se podia justificar e admitir seu gênio (Porqueres, 1994, p. 49). Nesse sentido, é interessante conhecer alguns relatos de Chadwick (1992) a respeito de atribuições de quadros a artistas como Judith Leyster e Constance Marie-Charpentier e o julgamento baseado na diferença sexual por alguns críticos, o que refletia diretamente no valor comercial das obras.

A criação artística “inscreve-se dentro de um marco institucional que preexiste ao sujeito que cria, um marco definido pelos sistemas de ensino, a estrutura de mecenato, os discursos críticos dominantes, etc” (Mayayo, 2003, p. 22). Há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino.

A ausência das mulheres no discurso predominante e oficial da história da arte não revela apenas um simples esquecimento, mas a própria condição em que se estrutura esta disciplina. As produções artísticas das mulheres são avaliadas em função do seu pertencimento ao sexo feminino e, muitas vezes, o caráter “feminino” de uma obra serve para demonstrar o caráter secundário de sua autora. O que é importante – e é isso que debate Mayayo (2003, p. 51-52) ao recuperar estas questões desenvolvidas por Rosiska Parker e Griselda Pollock, no livro Old Mistresses – é não pensar apenas em resgatar a obra de uma série de mulheres esquecidas, mas perguntar pelas condições de possibilidade dessa discriminação, ou pelos modos de ver produzidos em uma determinada época. E, dessa forma, examinar de que maneira a disciplina história da arte colaborou para forjar uma determinada construção de diferença sexual e como as mulheres viveram essa construção ao longo do tempo.

Embora talvez não interesse tanto neste trabalho desvendar as possíveis origens da generificação do conceito de genialidade artística ou a sua recorrente associação à masculinidade e à virilidade na história ocidental, importa principalmente o que este conceito produz, quais os efeitos na nossa maneira de pensar arte. E ainda como esse discurso exclui e desvaloriza a mulher como sujeito criador. Muitos dos argumentos desenvolvidos por Mayayo e Porqueres em torno desta questão partem do livro Gender and genius: towards a feminist aesthetics, de Christine Battersby e do

livro Old mistresses, de Rosiska Parker e Griselda Pollock, amplamente citados pelas autoras. Os estudos de Battersby e Parker e Pollock aprofundam o tema, coincidindo principalmente no diagnóstico da equivalência histórica entre genialidade e masculinidade, embora tenham divergências em relação a solução para a questão (Mayayo, 2003, p. 72).

Se nossos modos de pensar arte são afetados por essas verdades "mitológicas" sobre a criação artística, de que modo esse discurso é ainda repetido, murmurado, tornado verdadeiro nos dias de hoje, principalmente quando se cruza com o discurso pedagógico em torno da arte15?

O livro A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental (Ed. Claranto, Uberlândia, MG), de circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul, é um exemplo desse "discurso pedagógico" sobre criação artística. A publicação tem quatro volumes, repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas comemorativas e desenhos estereotipados para pintar. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial16: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como esses são vendidos diretamente nas escolas e raramente são encontrados em livrarias. Essas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo "criativa", embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente feminina.

Em publicações como essa, há claramente uma disjunção entre o que é dito e o que é visto. De que criatividade se trata nesses materiais, se há apenas receitas prontas? O que se pensa sobre criação a partir desses livros? Quem estes materiais pensam que as professoras são? Ou ainda, de que modo as professoras "vestem-se" e assumem esse discurso? Há espaço de criação para a docência? Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de "como fazer", escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada "grande arte". Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente

aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte. Penso que desfazer e problematizar estes mitos, trazendo algumas “intervenções feministas” e algum tipo de tensão para nossas definições comuns sobre arte e ensino de arte, é uma das tarefas mais importantes para a formação docente na área.

Relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder

A discussão sobre ensino de artes visuais não fica imune a todas as questões levantadas pelos estudos feministas para a área de arte. Mas qual é o discurso predominante em torno de gênero e ensino de arte? Como estas questões são abordadas nas publicações da área17?

Georgia Collins (1995) explora algumas das relações possíveis entre gênero e ensino de arte, ao relatar uma conversa com sua irmã, que aparentemente não entende quais as relações possíveis entre feminismo e ensino de artes visuais. Entre outras coisas, já abordadas aqui neste artigo, Collins (1995) ressalta que há algumas pesquisas que sugerem que as mulheres aprendem diferentemente do que os homens, o que, juntamente com o desejo de “aumento da consciência” a respeito das condições sociais injustas da sociedade, estimularia o surgimento de uma pedagogia feminista. As idéias principais desta pedagogia girariam em torno da colaboração, cooperação e interação. Textos como o de Laurie Hicks (1990), Renee Sandell (1991) e Frances Thurber, Enid Zimmermman (1996) inserem-se nesta perspectiva. Algumas palavras-chave destes textos são: empowerment (que poderia ser traduzido como “empoderamento”, ou ainda, “fortalecimento do poder”18), opressão, liberação, poder, mudança social. Para Hicks, um ensino de arte feminista baseado no empowerment deveria ter como objetivos a educação para a diversidade e diferença, a educação para o contexto e a educação para uma comunidade de diferença. O efeito da busca destes objetivos seria um processo educacional que reconhecesse a atualidade da diversidade cultural em nossa sociedade, e entendesse o empowerment dos estudantes em “função da sua liberdade para ocupar-se na transformação das relações sociais de poder” (Hicks, 1990, p. 44).

Na argumentação de Sandell (1991), como a arte tem baixo valor na escola e na sociedade, os professores e estudantes de arte, assim como a própria disciplina de arte, precisam de estratégias de “empoderamento”, oferecidas pelas pedagogias feministas. Alguns objetivos destas estratégias seriam, segundo Sandell, “remover

opressões de gênero”, “fomentar empoderamento e lideranças”, “oferecer aos professores de arte um tipo de liberação”19.

O artigo de Thurber e Zimmermann (1996) relata algumas experiências de “empoderamento” das próprias autoras como professoras de arte. Frances Thurber analisa no texto, por exemplo, um episódio em que foi entrevistada no começo da carreira para uma vaga como professora. O entrevistador (vice-diretor da escola), disse-lhe que ela era a pessoa mais qualificada para o cargo, mas, se achassem um homem que também atuasse como técnico de esportes, o contratariam. Nunca encontraram este homem, e ela foi contratada. “Naquele tempo, eu não questionei ou protestei o que o administrador me disse, o que certamente não faria hoje. Eu ainda não havia me tornado empoderada” (Thurber; Zimmermman, 1996, p. 146). O artigo continua relatando outras experiências, principalmente relativas à formação de lideranças e formação docente em serviço na área de ensino de arte, sempre no sentido de que as professoras descubram suas próprias vozes e tornem-se “empoderadas”20. Um certo tom de quase “conversão religiosa” perpassa todo o texto.

As ideias contidas nestes textos têm uma forte influência dos escritos de Paulo Freire, que contam com uma boa recepção em nível internacional, e das teorias críticas de um modo geral. Como afirma Guacira Louro (1997, p. 115), as pedagogias feministas inscrevem-se nas perspectivas das pedagogias emancipatórias, que buscam a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade. Os sujeitos aqui, a serem libertados ou “empoderados”, são especificamente as mulheres. Com certeza, estas formulações têm uma importância política dentro do campo dos estudos sobre ensino de arte (um campo que é, em geral, bastante “despolitizado”), mas podem ser questionadas a partir de uma perspectiva feminista pós-estruturalista, como aponta Louro, ou a partir das próprias teorizações foucaultianas sobre o poder. Os questionamentos destas práticas pedagógicas feministas centram-se principalmente na aparente negação do poder que estaria permeando essas pedagogias. Como é possível “dar poder” a alguém? Ou ainda, poderíamos perguntar, juntamente com as críticas levantadas por Louro (1997, p.116-117): Como uma suposta “sala de aula feminista” conseguiria banir as relações de poder, se, a partir de uma perspectiva foucaultiana, não há espaços sociais livres de exercícios de poder? Estamos todos e todas (docentes e formadores docentes)

inescapavelmente inseridos em relações de poder, não sendo possível que alguém seja capaz de “dar poder” ou “fortalecer” estudantes, como se o poder fosse simplesmente algo exterior a cada um de nós. Não adquirimos poder ou o compartilhamos, não o capturamos ou o deixamos escapar, ele se exerce a partir de “relações desiguais e móveis” (Foucault, 1999, p. 90). É preciso admitir que como professoras e formadoras de professoras também exercemos poder e isso não é algo necessariamente negativo. A questão então, não é simplesmente negar o poder, mas aprender que, na sua mobilidade reticular, há possibilidades de resistências, de jogos de poder com o mínimo de dominação possível. Se queremos construir práticas educativas não-sexistas ou que estejam implicadas de alguma maneira com as relações de gênero, isso terá de se fazer “a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (Louro, 1997, p.119).

A proposta das pedagogias feministas para o ensino de arte traz à tona, sem dúvida, o tema de gênero, tema frequentemente invisível nas análises mais comuns sobre educação. Mas essa seria a única forma de pensar a questão? De que outras formas podemos pensar a discussão sobre gênero e ensino de artes visuais e, consequentemente, a formação docente? Como estas discussões podem contribuir para algum tipo de mudança neste campo, tanto teórica como metodologicamente? Com raras exceções, os textos que tratam destas questões aliam-se de uma forma ou outra às perspectivas críticas, embora tragam contribuições bastante importantes para pensarmos as nossas práticas pedagógicas em arte, e a desvalorização a que essas práticas ainda são submetidas nas escolas. Talvez seja necessário aprender com estes textos, ao mesmo tempo diferindo deles.

Sem dúvida, as ideias levantadas por estes artigos que associam ensino de arte e gênero sob diferentes perspectivas teóricas, concordemos ou não, nos instigam a pensar um pouco mais além, principalmente na inserção de discussões mais políticas no campo do ensino de arte, que envolvam, sobretudo, relações de gênero, e consequentemente relações de poder. Como já aprendemos com Foucault, sempre é possível ver de outro modo, o nosso olhar é histórico e localizado em determinadas condições de visibilidade.

Docência em artes visuais: outros modos de ver?

Este artigo pretendeu assim trazer mais subsídios aos nossos modos de ver e pensar sobre arte, educação e docência, com alguma contribuição de provocações e intervenções feministas. Assumo aqui uma tensão constante entre diferentes abordagens feministas ao ensino de arte e formação docente, ou entre abordagens educacionais de cunho mais crítico e outras que se filiam de alguma maneira a uma perspectiva pós-crítica.

Acredito que a formação docente é o grande "nó" a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação. E não se pode ignorar que as mulheres ainda são a grande maioria nesta atividade21. A formação docente em arte é precária e, por vezes, simplesmente não acontece, pelo menos formalmente. Professoras são escolhidas para desempenhar essa modalidade de ensino por necessidade de completar carga horária na escola, por suas habilidades e "dons" artísticos naturais ou por qualquer outra justificativa que passa longe de critérios mais profissionais. Mesmo as professoras com uma formação específica em arte ressentem-se de uma formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação. As docentes, nomeadas de "professoras criativas", têm sido, dessa forma, alvo fácil de editoras que batem nas portas das escolas vendendo livros, repletos de receitas e desenhos para colorir, estampando expressões da moda como: "de acordo com os PCNs", "projetos", "construtivismo", ou referindo-se a "artistas famosos". Os efeitos dessa formação precária são visíveis nos corredores das escolas. Não é assim tão absurdo encontrarmos exposições de desenhos mimeografados de coelhinhos da Páscoa iguais, coloridos pelas crianças, ao lado de dezenas de reproduções infantis de "girassóis" de Van Gogh ou "abaporus" de Tarsila do Amaral.

Talvez esteja mais do que na hora de as preocupações feministas – ou as "intervenções feministas" reivindicadas por Griselda Pollock (2003) – invadam a cena do ensino de arte no Brasil e comecem a provocar conversões de olhares nesse campo. Aprendemos com as mulheres artistas (e não apenas com elas) que há outros modos de ver, que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos. Não se trata de construir ou "resgatar" uma história da arte mais verdadeira, nem, muito menos, procurar por uma suposta sensibilidade e delicadeza femininas, que estariam presentes nessas produções, mas sim redefinir o próprio campo da arte,

abalar as estruturas e categorias que definem o que é arte ou o que pode ser reconhecido como tal. Ver a história da arte, como quer Linda Nochlin (1989), "outramente". Essa virada de olhar tem, é claro, respingos importantes no modo como vemos o próprio ensino de arte e a docência em arte. Se, no discurso dominante sobre arte, as mulheres são hipervisualizadas como objetos da representação e invisibilizadas como sujeitos da criação artística, como nos chama atenção Patrícia Mayayo (2003), algo semelhante acontece com a docência em arte. Embora as mulheres sejam maioria como professoras de arte do Ensino Fundamental, com ou sem formação específica, elas são quase invisíveis profissionalmente, sujeitas aos discursos dominantes de arte que privilegiam uma determinada ótica masculina ou aos discursos de receituários e manuais pedagógicos que as nomeiam como "professoras criativas".

E, aí, a questão que permanece é: ainda é possível ver a arte e sua docência da mesma maneira? Que muitas outras pesquisas continuem a tentar responder...

Notas

1. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).

2. Para a autora, a estética do cotidiano "subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação" (Richter, 2003, p.21). O estudo de Ivone Richter concentrou-se em mulheres que, de alguma forma, estivessem relacionadas com a escola, como mães, avós, professoras que se destacassem pela realização de algum tipo de trabalho considerado como especial.

3. Há também pesquisas que abordam a relação entre gênero e música, tanto música erudita quanto popular. No Brasil, começam também a surgir estudos sobre relações de gênero, dança e teatro. Sobre música, destaco a publicação de

Isabel Nogueira (2003) que, a partir de uma visão histórica, trata da trajetória de algumas mulheres pianistas na cidade de Pelotas, RS.

4. Ver Mayayo (2003), Porqueres (1994), Chadwick (1990), Pollock (1988).

5. Alguns questionamentos trazidos por Patrícia Mayayo (2003) na introdução do seu livro, ao falar do início de seus estudos sobre história da arte remetem a algumas questões que me impulsionaram em diversas pesquisas (Por que tantas mulheres como professoras de arte? Quais as implicações?): “Acaso não havia existido nem uma só mulher artista até princípios do século XX? De verdade eram tão poucas as estudiosas de história da arte que fizeram contribuições valiosas a disciplina? Como justificar então minha própria presença naquelas aulas? Me esperava também a mim a invisibilidade profissional? Por que a maior parte de minhas companheiras de classe eram mulheres e a maior parte de meus professores (sobretudo na medida que aumentava sua categoria acadêmica) homens?” (Mayayo, 2003, p. 11).

6. Especialmente os periódicos americanos Studies in Art Education, Journal of Aesthetic Education e Art Education. O primeiro periódico traz vários artigos sobre o tema, sendo que, em dois números especiais, este é o assunto principal: ver Studies in Art Education. Reston, Virginia, USA: NAEA, 1959. Trimestral. Números especiais sobre gênero e ensino de artes visuais: v. 18, n. 2, 1977 e v. 32, n. 1, 1990. Ver também: Congdon; Zimmerman, 1993; Collins; Sandell, 1996 e Saccá; Zimmerman, 1998.

7. Destaco a criação do Grupo de Trabalho (GT) – Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no ano de 2005, após dois anos atuando como um Grupo de Estudo (GE).

8. Griselda Pollock reconhece a importância que teve em algum momento a restituição das histórias de mulheres artistas ao discurso oficial. Foi essa a tarefa principal do seu primeiro livro, escrito em parceria com Roziska Parker, Old Mistresses: women, art and ideology, publicado em 1981. O título faz uma alusão a expressão bastante usada ao referir-se aos chamados “grandes artistas”: Mestres

Antigos (Old Masters), cuja tradução para o feminino mudaria completamente de sentido e importância: “Amantes Antigas”.

9. Ver Collins e Sandell (1996).

10. Ver Barbosa (1998, p. 34).

11. Tanto a Coleção Os grandes artistas (Nova Cultural, São Paulo, 1991), com 16 volumes e a Pinacoteca Caras (Editora Caras, São Paulo, 1998), com 30 fascículos, foram vendidas em bancas de revistas. Esta última tinha sua venda casada com a revista Caras.

12. Coleção Mestres das artes (Editora Moderna, São Paulo).

13. Na apresentação de um trecho das biografias de Giotto e de Leonardo da Vinci escrito por Vasari, Lichtenstein (2004, p. 101) enfatiza o quanto estes escritos são interessantes para entender “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda. (...) Tudo acontece como se a existência desses artistas extraordinários não pudesse ser relatada a não ser que não com o colorido das lendas. Vasari inventou um novo modo de narração para louvar as façanhas desses heróis que são os pintores do Renascimento”.

14. A relação entre sexo e criatividade é debatida no livro organizado por Chadwick e Courtivron (1994). Os autores e autoras dos artigos que compõem o livro debatem algumas relações que envolveram sexualidade e criação como as de Camille Claudel e Auguste Rodin, Sonia e Robert Delaunay, Virginia Woolf e Vita Sackville-West, Frida Kahlo e Diego Rivera, Anais Nin e Henry Miller, entre outros.

15. Saliento que a “pedagogização” ou pasteurização de discursos científicos e filosóficos, principalmente na “tradução” para livros didáticos é uma constante em vários campos disciplinares tais como as ciências exatas, história, política, etc.

16. O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (2001), originado nos estudos

sobre cinema e que também tem sido utilizado em análises que privilegiam a educação.

17. Tomo aqui como referência para esta discussão as seguintes publicações a que tive acesso: Congdom, Zimmerman (1993), Saccá, Zimmerman (1998), Collins, Sandell (1996) e alguns artigos da revista Studies in Art Education.

18. Empowerment – “Na literatura educacional crítica anglo-saxônica, refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais subordinados adquirem meios de fortalecer seu poder para lutar contra estruturas de opressão e dominação. Uma tradução possível é ‘fortalecimento do poder’” (Silva, 2000, p. 49).

19. Uma das conclusões da autora é o seguinte: “Apesar da possível associação negativa do feminismo com a identificação feminina de arte e ensino de arte, as idéias contidas na pedagogia feminista tem potencial para melhorar a educação para as mulheres e desta maneira a todos os estudantes em direção à reforma democrática em sala de aula. A pedagogia feminista não está endereçada somente às necessidades educacionais das mulheres, mas também às necessidades de igualdade curricular da arte” (Sandell, 1991, p. 185).

20. A conclusão do artigo, um tanto apoteótica, é exemplar neste sentido: “Uma vez que as professoras de arte tornam-se empoderadas e sentem que elas são responsáveis pelos seus próprios destinos, elas podem começar a ousar falar publicamente, assumir papéis de liderança, e procurar oportunidades para dividir suas novas vozes com outras professoras e administradores. Este é o tempo para que todas as mulheres envolvidas no campo do ensino de arte reexaminem suas prioridades, reflitam sobre suas práticas de ensino e abram passagem para os ‘sons do silêncio’, deixando suas vozes serem ouvidas por toda terra” (Thurber; Zimmermann, 1996, p. 152).

21. Ao menos esta é a realidade da região de Santa Cruz do Sul, interior do Rio Grande do Sul, onde realizei minha pesquisa (Loponte, 2005) e, a julgar pelas participações em congressos e seminários da área, não difere muito de outras partes do País. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).

Referências Bibliográficas

ARCHER, Michael. Arte contemporânea: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999.

______. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

______. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BIASOLI, Cármen Lúcia Abadie. A formação do professor de arte : do ensaio ... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Bourgeois, Louise. Destruição do Pai, Reconstrução do Pai. Escritos e entrevistas 192397. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam : a leitura da imagem e o ensino da arte . São Paulo: Cortez, 2002.

CHADWICK, Whitney, COURTIVRON, Isabelle de (Eds.). Los otros importantes. Creatividad e relaciones intimas. Madrid: Catedra, 1994.

CHADWICK, Whitney. Mujer, arte y sociedad. Barcelona: Destino, 1992.

COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies. Virginia: NAEA, 1996.

COLLINS, Georgia. Explanations owed my sister: a reconsideration of feminism in art education. Studies in Art Education, Virginia, USA, v. 36, n. 2, winter 1995, p. 69-83.

CONGDON, Kristin; ZIMMERMAN, Enid. Women art educators III. Indiana: NAEA, 1993.

COSTA, Cristina. A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.

CURTIS, Maria do Carmo. Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido. Porto Alegre: UFRS, 1997. Dissertação de Mestrado.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-76.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. v. 1: A vontade de saber. 13 eds. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GARBER, Elizabeth. Comentário sobre o feminismo e a crítica feminista de arte. Arte & Educação em Revista, n.2-3, p. 13-20, Porto Alegre, Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, jul.dez. 1996.

GROSENICK, Uta (ed.). Mulheres artistas nos séculos XX e XXI. Köln: Taschen, 2003. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 3 . ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HICKS, Laurie. A feminist analysis of empowerment and community in art education. Studies in Art Education, Virginia, USA, v. 32, n.1, 1990, p. 36-46.

LAMAS, Berenice Sica. As artistas: recortes do feminino no mundo das artes. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

LICHTENSTEIN, Jaqueline (Org.). A pintura – Vol. 1: O mito da pintura. São Paulo: Ed.34, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_______. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.10, n. 2, 2002, p. 283-301.

______ . Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAYAYO, Patricia. Historias de mujeres, historias del arte. Madrid: Cátedra, 2003.

NOCHLIN, Linda. The politics of vision: essays on nineteen-century art and society. Colorado, USA: Westview, 1989.

______. Why have there been no great women artists? In: _______. Women, art, and power and other essays. Colorado: Westview, 1989a.

NOGUEIRA, Isabel. El pianismo en la ciudad de Pelotas 1918-1968. Pelotas: UFPEL, 2003.

OS GRANDES ARTISTAS. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PINACOTECA CARAS. São Paulo: Caras, 1998.

PINACOTECA DO ESTADO. Mulheres Pintoras: a casa e o mundo. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004.

POLLOCK, Griselda. Vision and difference: feminism, feminity and the histories of art. New York: Routledge, 2003.

______. Modernity and the spaces of feminity. In: Mirzoeff, Nicholas (Ed.). Visual culture reader. London, New York: Routledge, 1998, p.74-84.

PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradición: las artistas em el mundo ocidental. Cuadernos. Inacabados, n.13, Horas y Horas, Madrid, 1994.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. In: Projeto. Revista de Educação: Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Projeto, v. 3, n. 5, p. 26, 2001.

SACCÁ, Elizabeth J., ZIMMERMAN, Enid. Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories. Quebec: CSEA, 1998.

SANDELL, Renee. The liberating relevance of feminist pedagogy. Studies in Art Education, Virginia, USA, v. 32, n. 3, 1991, p. 178-187.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

______. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THURBER, Frances; ZIMMERMAN, Enid. Empower not in power: gender and leadership roles in art teacher education. In: COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies. Virginia: NAEA, 1996, p. 145-153.